

SAMENWERKINGSCULTUUR: CONCEPTUALISATIE, METING EN HET BELANG ERVAN VOOR JOBTEVREDENHEID

C. Meredith, M. Vandecandelaere, C. Struyve,
E. Kyndt & S. Gielen



SAMENWERKINGSCULTUUR: CONCEPTUALISATIE, METING EN HET BELANG ERVAN VOOR JOBTEVREDENHEID

**C. Meredith, M. Vandecandelaere, C. Struyve, E. Kyndt &
S. Gielen**

Research paper SSL/2015.24/3.2

Leuven, januari 2016



Het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen is een samenwerkingsverband van KU Leuven, UGent, VUB, Lessius Hogeschool en HUB.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Meredith, C., Vandecandelaere, M., Struyve, C., Kyndt, E., & Gielen, S. (2016). *Een samenwerkingscultuur in secundaire scholen? Conceptualisatie, meting en het belang ervan voor job tevredenheid*. Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.

Voor meer informatie over deze publicatie chloe.meredith@ppw.kuleuven.be

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Programma Steunpunten voor Beleidsrelevant Onderzoek.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

D/2016/4718/typ het depotnummer - ISBN typ het ISBN nummer

© 2016 STEUNPUNT STUDIE- EN SCHOOLLOOPBANEN

p.a. Secretariaat Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen
HIVA - Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving
Parkstraat 47 bus 5300, BE 3000 Leuven

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntSSL.be

Voorwoord

Dit rapport kadert binnen de derde generatie van het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen (2012-2015). Deze studie werd uitgevoerd binnen het onderzoeksdomein 'Loopbanen van leerkrachten' (OD 3) en focust op een belangrijk aspect van het functioneren en de loopbaanbeslissingen van leraren, namelijk jobtevredenheid. Geïnspireerd door verschillende organisatie- en onderwijskundige studies, gaat deze studie na of een samenwerkingscultuur een verschil kan maken voor leraren in het secundair onderwijs.

In het eerste deel van de studie werd de conceptualisatie en meting van het begrip 'samenwerkingscultuur' in secundaire scholen onderzocht. Doorgaans wordt samenwerkingscultuur als een schoolteamkenmerk beschouwd, waarbij waarden, normen en praktijken omtrent samenwerking homogeen verdeeld zijn over het volledige schoolteam. Echter, in voorgaand onderzoek werd reeds aangegeven dat er binnen secundaire scholen subgroepen aanwezig zijn die gekenmerkt worden door een eigen set aan waarden, normen en praktijken. Uitgaande van de assumptie dat cultuur ontwikkeld, uitgedrukt en in stand gehouden wordt in de dagdagelijkse interacties, werd in deze studie aangetoond dat samenwerkingscultuur geconceptualiseerd en gemeten kan worden op basis van (informele) subgroepen binnen het secundaire schoolteam.

In het tweede deel van de studie werd aangetoond dat samenwerkingscultuur binnen de informele subgroep positief samenhangt met jobtevredenheid. Op basis van de veronderstelling dat samenwerking niet enkel leidt tot betere didactische strategieën en verhoogde gevoelens van erkenning, maar ook tot een gedeelde verantwoordelijkheid, bewees deze studie dat de link tussen samenwerkingscultuur en jobtevredenheid kan verklaard worden door affectieve betrokkenheid tot de school. Ten slotte concludeerden de auteurs dat de relatie tussen samenwerkingscultuur en affectieve betrokkenheid sterker wordt naarmate de individuele opvattingen van leraren over samenwerking positiever zijn.

Chloé Meredith
Machteld Vandecandelaere
Charlotte Struyve
Eva Kyndt
Sarah Gielen

Samenwerkingscultuur: conceptualisatie, meting en het belang ervan voor jobtevredenheid- Nederlandstalige beleidssamenvatting

1. Inleiding

Organisatiecultuur wordt doorgaans omschreven als de gedeelde, en vaak vanzelfsprekend geachte, waarden, normen en praktijken binnen een organisatie of organisatorische eenheid (O'Reilly, Chatman & Caldwell, 1991). Veel onderzoekers zijn het er dan ook over eens dat organisatiecultuur een belangrijk kenmerk van de werkomgeving is gezien het zowel het functioneren van een organisatie an sich als de leden ervan beïnvloedt. Zo toonden voorgaande studies reeds aan dat organisatiecultuur een invloed heeft op de prestaties van de organisatie, maar ook op individuele uitkomsten zoals professionele ontwikkeling en betrokkenheid tot de organisatie (bv. Barczak, Lassk, Mulki, 2010; Sveiby & Simons, 2002; Yang, 2007). Eén van de meest onderzochte uitkomsten is de jobtevredenheid van organisatieleden en verschillende onderzoeken concludeerden dat de cultuur van een organisatie een verschil kan maken voor dit belangrijk aspect van jobbeleving (zie Belias & Koustelio, 2014 voor een review hierover).

Voor leerkrachten is de school de organisatie waarin ze werken. Sinds het concept cultuur meer aandacht kreeg in organisatieonderzoek, begonnen onderwijskundige onderzoekers zich ook te richten op het concept schoolcultuur. Verschillende onderzoekers focusten zich op de samenwerkingscultuur, waarbij doorgaans een heel aantal voordelen van dergelijke cultuur opgesomd werden. Bijgevolg werden leerkrachten en scholen reeds uitvoerig aangeraden om te streven naar een samenwerkingscultuur en de traditionele normen van isolatie en volledige autonomie achterwege te laten (Louis & Kruse, 1995; Marks & Louis, 1997). Zo stelde voorgaand onderzoek vast dat samenwerkingscultuur gelinkt kan worden aan een verhoogde professionele ontwikkeling van leerkrachten (Richter, Kunter, Klusmann, Ludtke & Baumert, 2011), hoger vertrouwen in het schoolteam (Tschannen-Moran, 2011), en betere leerlingenprestaties (Gruenert, 2005). Ook op het vlak van jobtevredenheid werden de voordelen van een samenwerkingscultuur uitvoerig beschreven door bijvoorbeeld Hargreaves (1994) en Leithwood, Leonard en Sharatt (1998), waardoor een samenwerkingscultuur uitgedoogd is tot een uiterst wenselijke werkconditie in scholen.

Desondanks het feit dat de voordelen van een samenwerkingscultuur reeds uitvoerig aan bod kwamen in de literatuur, zijn er nog verschillende hiaten te identificeren. Ten eerste zien we dat een groot aandeel van de bijdragen over samenwerkingscultuur geïnspireerd zijn op theoretische argumenten. Daarnaast onderzochten heel wat onderzoekers dit thema aan de hand van een kwalitatieve onderzoeksdesign, waardoor empirisch onderzoek dat gebruik maakt van een kwantitatief onderzoeksdesign tot op heden relatief beperkt bleef. Ten tweede zien we dat het kwantitatief onderzoek zich voornamelijk, mits een paar uitzonderingen (zoals bv. Gruenert, 2005), gefocust heeft op de context van de lagere school. Dit heeft als gevolg dat er weinig geweten is over de effectieve samenwerkingscultuur in secundaire scholen. Zo suggereren verschillende auteurs dat er binnen een secundaire scholen, mede door de grootte van het schoolteam, vaak subculturen aanwezig zijn

(Hargreaves & Hargreaves, 2006; Siskin, 1991). Echter, tot op heden is het onduidelijk of secundaire scholen doorgaans gekenmerkt worden door een homogene samenwerkingscultuur of door subgroepen binnen de school met een eigen set aan normen, waarden en praktijken op het vlak van samenwerking. Het eerste doel van deze studie is dan ook om na te gaan hoe samenwerkingscultuur in secundaire scholen kan geconceptualiseerd en gemeten worden, rekening houdende met mogelijke subgroepen binnen de school.

Daarnaast bleef de link tussen samenwerkingscultuur en jobtevredenheid binnen secundaire scholen onontgonnen terrein en is er weinig evidentie over het feit of een samenwerkingscultuur samenhangt met de jobtevredenheid van leraren. Nochtans is onderzoek naar de link tussen werkcondities en tevredenheid met de job interessant; gezien een verlaagde tevredenheid gelinkt kan worden aan non-productieve uitkomsten zoals burn-out, en een hogere kans om het beroep vroegtijdig te verlaten (Ingersoll, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Daarenboven toonde onderzoek reeds aan dat leerkrachten met een hogere jobtevredenheid een positieve invloed hebben op de intrinsieke motivatie (Patrick, Hisley, & Kempler, 2000) en prestaties (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petitta, & Rubinacci, 2003) van hun leerlingen. Met andere woorden, inzicht in de jobtevredenheid en werkcondities die hiertoe bijdragen kunnen zowel een mogelijke verklaring als oplossing bieden voor zaken zoals absentisme, de uitstroom van leraren en verlaagde leerlingenprestaties. De tweede doelstelling van deze studie is bijgevolg om de link tussen samenwerkingscultuur en jobtevredenheid verder te onderzoeken en de onderliggende mechanismes die deze link definiëren, bloot te leggen.

2. Conceptueel kader en onderzoeksvragen

2.1 Samenwerkingscultuur in secundaire scholen

Een samenwerkingscultuur wordt doorgaans beschreven als een cultuur die gekenmerkt wordt door spontane en vrijwillige samenwerkingspraktijken die gericht zijn op professionele ontwikkeling en waarin de houding om samen te werken ingebed zit in de persoonlijkheid van de organisatie (Flores, 2004). Binnen deze samenwerkingscultuur wordt samenwerken gezien als een voortdurend proces van samenkomen, kennisdelen, elkaar aanmoedigen, gezamenlijk reflecteren op ervaringen en samen bouwen aan een curriculum (Lieberman, 1990; 1995).

De meeste studies gaan er dan ook van uit dat het schoolteam de stabiele sociale eenheid van een leerkracht is en beschouwen samenwerkingscultuur als een school(team)kenmerk waarbij opvattingen, normen en praktijken inzake samenwerking homogeen verspreid zijn over het volledige schoolteam (e.g. Demir, 2008; Leitwood & Jantzi, 1999). Er kunnen echter vragen gesteld worden bij deze assumptie. Zo gaf eerder onderzoek aan dat culturele homogeniteit ontstaat door interacties tussen individuen (Dumay, 2009). Waarden, normen en praktijken worden ontwikkeld, uitgedrukt en uitgevoerd in de dagdagelijkse interacties van individuen die in dezelfde context werken en die geconfronteerd worden met dezelfde doelen en uitdagingen (Van Maanen, 1979). In grote organisaties worden subgroepen vaak geconfronteerd met andere uitdagingen en is het daarenboven onmogelijk om met alle andere leden te interageren, waardoor de ontwikkeling en instandhouding van cultuur vaak versnipperd is over deze verschillende subgroepen (Sackmann, 1992). Uit eerder onderzoek blijkt dat secundaire scholen veelal gekenmerkt worden door subgroepen die hun eigen set aan waarden, normen en praktijken ontwikkelen en in stand houden (Grossman & Stodolsky, 1995; Hargreaves &

Hargreaves, 2006; Siskin, 1991). Met andere woorden, als we de samenwerkingscultuur willen onderzoeken in secundaire scholen, is het van belang om na te gaan of de samenwerkingscultuur kan beschouwd worden als een homogeen verdeeld schoolteamkenmerk, of er verschillen zijn tussen verschillende subgroepen binnen de school.

Voorgaand onderzoek maakte doorgaans gebruik van de formele schoolstructuur, zoals vakwerkgroepen of graadteams, om te bepalen tot welke subgroep een leerkracht behoort (Johnson, 1990; McLaughlin, 1992). Frank (1995) identificeerde echter enkele beperkingen bij deze benadering. Zo gaf hij aan dat de opdeling in formele subgroepen, en de concrete invulling en betekenis die eraan gegeven wordt, kan verschillen van school tot school. Daarnaast is het vaak het geval dat leraren meerdere vakken onderwijzen of tot meerdere graden behoren, terwijl andere leraren tot geen enkele formele subgroep behoren. Daarenboven toonde onderzoek in scholen en andere organisaties reeds aan dat de grenzen van stabiele sociale eenheden, gekenmerkt door dagdagelijkse interacties, niet altijd overeenkomen met die van de formele structuur van de organisatie (Frank & Yasumoto, 1998; Morey & Luthans, 1991; Wellman & Frank, 2001). Zeker gezien sociaal psychologen en sociologen aangegeven hebben dat individuen hun organisatie percipiëren en beïnvloed worden op basis van wat er in hun nabije sociale omgeving gebeurt (Lock & Crawford, 1999), beschouwt deze studie informele subgroepen als een cruciaal element om de werkcondities in secundaire scholen, en de percepties op deze werkcondities, te begrijpen. *Op basis van de assumptie dat waarden, normen en praktijken ontwikkeld, uitgewisseld en versterkt worden in de dagelijkse interacties van leraren, onderzocht deze studie de hypothese dat samenwerkingscultuur homogener zal zijn binnen de informele subgroep in vergelijking met het volledige schoolteam (hypothese 1).*

2.2 De link tussen samenwerkingscultuur en jobtevredenheid

Jobtevredenheid kan omschreven worden als de algemene gevoelens van tevredenheid die een leerkracht heeft over zijn job, inclusief de werkcontext waarin de job ingebed is (Spector, 1997). Verschillende onderzoekers gaven reeds aan dat een samenwerkingscultuur gerelateerd is aan de jobtevredenheid van leraren (bv. Hargreaves, 1994; Leithwood et al., 1998). Een samenwerkingscultuur zorgt ervoor dat leraren kunnen samenwerken, informatie uitwisselen, elkaar suggesties kunnen geven en op basis hiervan betere didactische strategieën kunnen ontwikkelen die leiden naar hogere leerlingresultaten (Deal & Peterson, 2010; Goddard, Goddard & Tschannen-Moran, 2003; Strahan, 2003). Dit alles brengt uiteindelijk hogere gevoelens van tevredenheid met zich mee. Daarnaast creëren deze samenwerkingen de mogelijkheid om eigen kennis en expertise tentoon te stellen, waardoor gevoelens van erkenning en het bieden van een meerwaarde voor de organisatie toenemen. Onderzoek in andere organisaties toonde reeds aan dat individuen een hogere tevredenheid ervaren wanneer ze erkend worden in hun kennis en expertise, en wanneer deze aangewend wordt in de organisatie (Buitendach & De Witte, 2005). *Op basis van deze assumpties, testte deze studie de hypothese dat samenwerkingscultuur positief samenhangt met jobtevredenheid van leraren (hypothese 2a).*

Daarenboven zorgt samenwerking ervoor dat er een gedeelde verantwoordelijkheid ontstaat, wat verondersteld wordt te leiden naar een hoger gevoel van affectieve betrokkenheid tot de organisatie (Woods & Weasmer, 2002; Yu, Leithwood & Jantzi, 2002). Deze betrokkenheid kan omschreven worden als de emotionele verbintenis, en de identificatie met, de organisatie (Meyer & Allen, 1991). Een hogere affectieve betrokkenheid tot de organisatie wordt vaak gelinkt aan hogere gevoelens van

jobtevredenheid. *Daarom werd in deze studie gekeken of de relatie tussen samenwerkingscultuur en jobtevredenheid (gedeeltelijk) kan verklaard worden door een hogere affectieve betrokkenheid tot de school (hypothese 2b).*

Argyris (1957) gaf aan dat de attitudes en gedragingen van een persoon het resultaat zijn van de interactie tussen het individu en de organisatie. Daarom speculeerde Finnegan (2000) dat wanneer de individuele waarden en opvattingen van een individu overeenstemmen met de gehanteerde opvattingen, normen en praktijken van een organisatie, er een hogere affectieve betrokkenheid zal zijn in vergelijking tot wanneer deze overeenstemming in mindere mate aanwezig is. Ook andere studies die focusten op de contextuele congruentie van het individu toonden aan dat een overeenstemming doorgaans leidt tot hogere gevoelens van affectieve betrokkenheid tot de organisatie (Lauver & Kristof-Brown, 2001; O'Reilly et al., 1991; Verquer, Beehr, & Wagner, 2002). Ook in onderwijskundig onderzoek werd reeds aangetoond dat leraren deze contextuele congruentie ervaren wanneer hun individuele opvattingen overeenstemmen met hoe het er effectief in de school aan toegaat (Rosenberg, 1977). *Deze studie testte de hypothese dat de relatie tussen samenwerkingscultuur en affectieve betrokkenheid sterker wordt naarmate individuen positieve opvattingen hebben over samenwerking (hypothese 2c).*

3. Methodologie

De data voor deze studie werden verzameld met behulp van de LiSO-schoolteamvragenlijst die in maart 2014 in 20 secundaire scholen werd afgenomen. Informatie over de steekproeftrekking en instrumentontwikkeling van deze vragenlijst kan teruggevonden worden in Meredith, Gielen en Struyve (2014). In deze vragenlijst werd onder andere gepeild naar persoonlijke en professionele gegevens (bv. leeftijd, geslacht, aantal jaren ervaring in de school), jobtevredenheid, affectieve betrokkenheid tot de school als organisatie, individuele opvattingen over samenwerking (ook wel 'gewenste samenwerking' benoemd) en percepties over de samenwerkingscultuur binnen de school (ook wel 'effectieve samenwerking' benoemd). Daarnaast werd aan de hand van een sociometrische vraag gepeild naar de dagdagelijkse werkgerelateerde interacties inzake te rade gaan voor informatie, namelijk 'Bij welke collega('s) gaat u te rade voor informatie die relevant is voor uw klaspraktijk? (Bijvoorbeeld rond didactisch materiaal, leerinhouden, werkvormen, klasmanagement, etc.)'.

In totaal werd de vragenlijst ingevuld door 1 025 leraren en andere schoolteamleden. Voor het bepalen van de informele subgroepen, op basis van de bovenstaande sociometrische vraag en met behulp van sociale netwerkanalyse, is er een minimum beantwoordingsgraad van 75% nodig (Borgatti, Carley, & Krackhardt, 2006; Wasserman & Faust, 1994; Kossinets, 2006). Binnen deze 13 scholen werden de data van 760 leraren die in het Vlaamse secundair onderwijs werkzaam zijn, gebruikt.

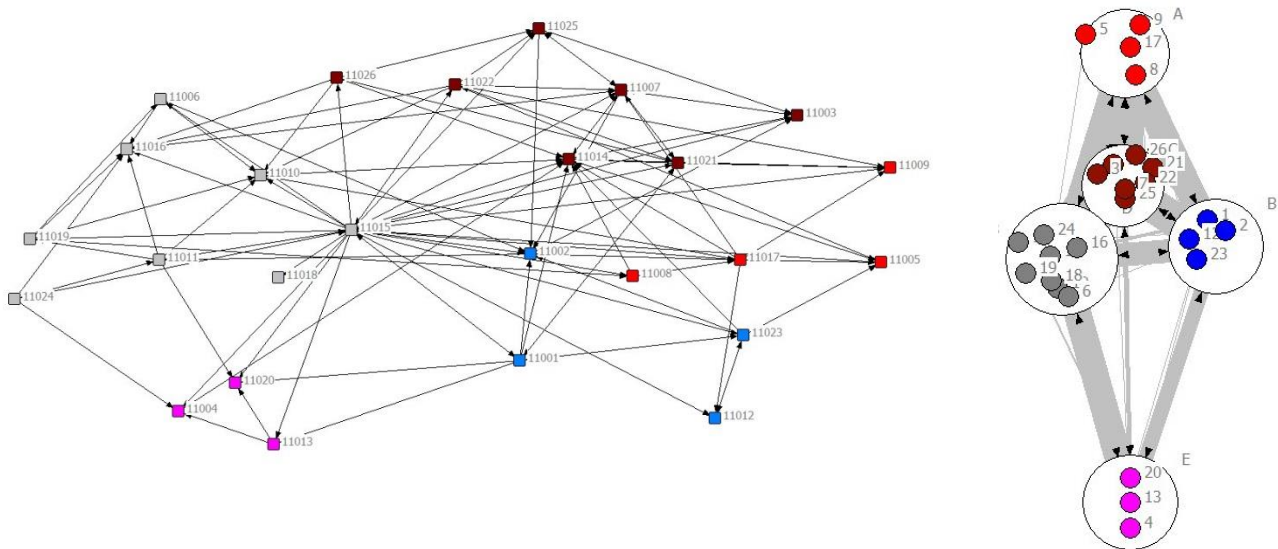
Het eerste deel van de studie richtte zich op de vraag of samenwerkingscultuur in secundaire scholen dient te worden geconceptualiseerd en gemeten op schoolniveau, of eerder op basis van de informele subgroep waartoe een leerkracht behoort. Eerst werden informele subgroepen berekend op basis van het algoritme van Frank (1995, 1996), dat op basis van stochastische criteria leraren toewijst aan subgroepen. Rekening houdende met de frequentie van de interactie wordt daarbij gekeken naar de kans dat twee actoren tot dezelfde subgroep behoren. Deze analyses werden gedaan met behulp van de Cliquefinder software (Frank, 1995, 1996). Ten tweede werd op basis van twee criteria van binnengroepsovereenkomst geëvalueerd of samenwerkingscultuur geconceptualiseerd en gemeten

dient te worden op het niveau van de informele subgroep. Hiervoor werden twee benaderingen gehanteerd. Ten eerste werd aan de hand van intraclass correlatie ($ICC_{(1)}$) de consistentie van scores binnen een sociale eenheid nagegaan. Daarnaast werd aan de hand van de gemiddelde afwijkingsindex (AD_{Mij}) per sociale eenheid nagegaan in welke mate individuele scores afwijken van de gemiddelde score binnen de sociale eenheid.

In het tweede deel van de studie werd de hypothese onderzocht dat samenwerkingscultuur positief gerelateerd is aan de jobtevredenheid van leraren secundair onderwijs. Verder werd nagegaan in welke mate deze relatie kan verklaard worden door de affectieve betrokkenheid tot de school als organisatie. Ten slotte formuleerden we de hypothese dat de relatie tussen samenwerkingscultuur en affectieve betrokkenheid tot de organisatie sterker zal zijn, en dus gemodereerd wordt, wanneer individuele opvattingen over samenwerking positiever zijn. Deze hypothesen werden getest door middel van multiniveau pad analyses, uitgevoerd in Mplus (Versie 7, Muthén & Muthén, 1989-2012).

4. Resultaten

De eerste stap was het in kaart brengen van informele subgroepen binnen schoolteams op basis van informele, werkgerelateerde interacties. Met behulp van Kliqfinder konden in totaal 136 subgroepen in 13 scholen onderscheiden worden. Binnen een schoolteam konden gemiddeld 10.46 informele subgroepen geïdentificeerd worden ($SD = 6.15$, $MIN = 5$, $MAX = 25$) die 6.31 leden bevatten ($SD = 1.99$, $MIN = 3$, $MAX = 9$). Om deze analysetechniek te illustreren, worden links in figuur 1 de informele interacties binnen een schoolteam weergegeven, terwijl rechts de output van Kliqfinder gevisualiseerd wordt in een zogenaamd 'gekristalliseerd sociogram' (Frank, 1996).



Figuur 1. Sociogram en gekristalliseerd sociogram van een schoolteam

Eens het voor iedere leerkracht duidelijk was tot welke informele subgroep binnen dit schoolteam hij/zij behoorde, kon de samenwerkingscultuur per sociale eenheid berekend kan worden. De analyses toonden aan dat de intraclass correlatie hoger is voor opvattingen over samenwerkingscultuur ($ICC_{(1)} = .21$) binnen de subgroep in vergelijking met het volledige schoolteam ($ICC_{(1)} = .11$). Ten tweede zagen

we dat de gemiddelde afwijking van het gemiddelde lager is op het niveau van de subgroep ($AD_{Mj} = .66$) in vergelijking met het schoolniveau ($AD_{Mj} = .77$). Dit geeft aan dat er binnen de informele subgroep meer overeenstemming is over de samenwerkingscultuur in vergelijking met het volledige schoolteam. Deze hogere homogeniteit binnen de informele subgroep wijst niet enkel op het aanwezig zijn van subculturen, het duidt ook op het feit dat de aggregatie van de individuele scores meer verantwoord is op het niveau van de subgroep.

Het tweede deel van de studie richtte zich op de link tussen samenwerkingscultuur en jobtevredenheid. Tabel 1 geeft de beschrijvende statistieken weer van de steekproef en de onderzochte variabelen. De gemiddelde leeftijd van de respondenten was 41 jaar, 64% was vrouwelijk en gemiddeld hadden ze 12 jaar ervaring in de school. Daarnaast tonen de Pearson correlaties dat de individuele opvattingen omtrent samenwerken ('gewenste samenwerking') licht samenhangen met leeftijd, geslacht en ervaring in de school. Verder was er een matig positieve correlatie tussen individuele opvattingen omtrent samenwerking en betrokkenheid tot de school, en tussen gewenste samenwerking en jobtevredenheid, wat aangeeft dat positieve opvattingen over samenwerken samenhangen met een hogere betrokkenheid tot de school en een hogere jobtevredenheid. Ten slotte zien we dat leeftijd en geslacht significant, hetzij beperkt, samenhangen met affectieve betrokkenheid tot de school, maar niet met jobtevredenheid.

Tabel 1

Overzicht gemiddelde, standaarddeviatie en Pearson correlaties

	M/%	SD	1.	2.	3.	4.	5.
1. Leeftijd	40.65	10.62	-				
2. Geslacht	64%	.48	-.06	-			
3. Ervaring in de school	12.07	9.68	.74***	-.02	-		
4. Individuele opvattingen samenwerking	4.28	.68	-.11**	.11**	-.11**	-	
5. Affectieve betrokkenheid tot de organisatie	4.62	.7	-.11*	.11*	-.05	.46***	-
6. Jobtevredenheid	4.79	.78	-.06	.02	-.04	.39***	.64***

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

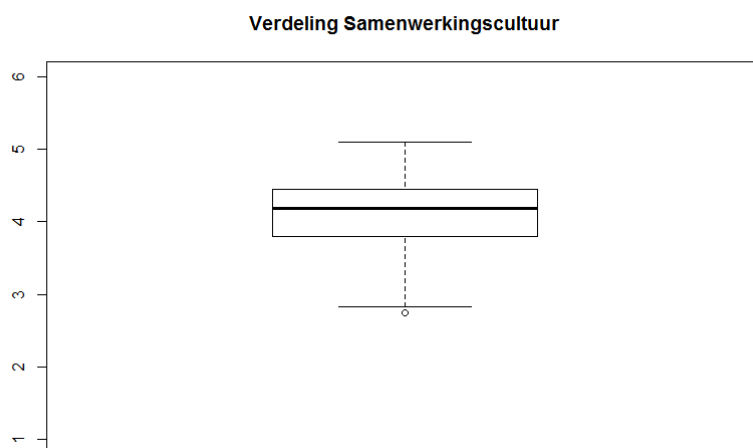
Om zicht te krijgen op de samenwerkingscultuur binnen de verschillende subgroepen, werden enkele beschrijvende maten berekend. Tabel 2 geeft het gemiddelde, standaarddeviatie, minimum en maximum van de samenwerkingscultuur binnen de subgroepen weer. Hierbij zien we dat de gemiddelde score 4.13 is. Dit geeft dit aan dat respondenten over het algemeen vinden dat er binnen de informele subgroep 'eerder wel' sprake is van een samenwerkingscultuur.

Tabel 2

Overzicht gemiddelde, standaarddeviatie, minimum en maximum samenwerkingscultuur

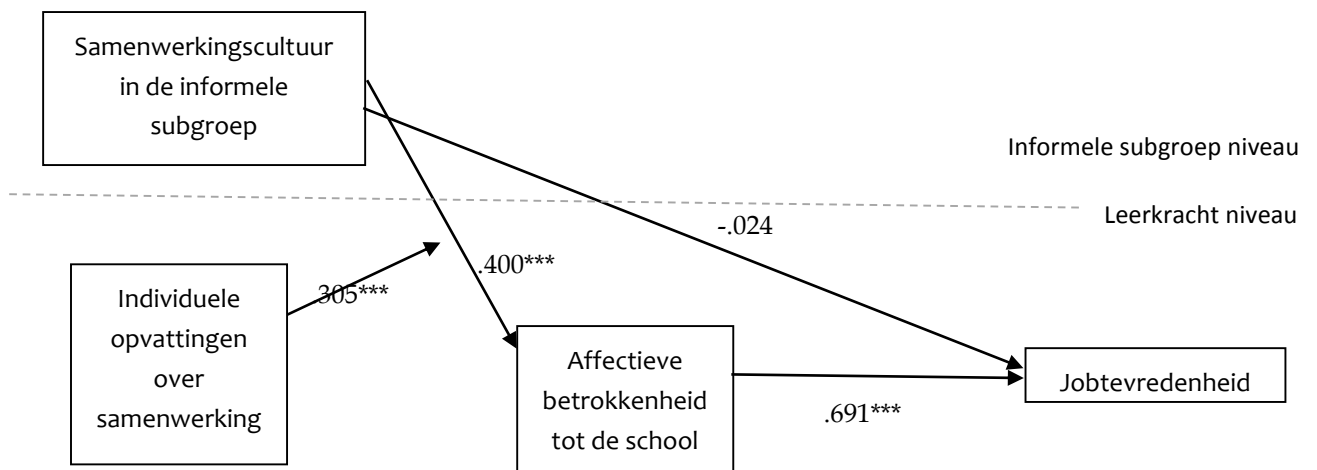
	M	SD	Min.	Max.
Samenwerkingscultuur binnen de subgroep	4.13	.47	2.75	5.1

Om de verdeling van deze scores na te gaan, werd een boxplot getekend (figuur 2). Hieruit blijkt dat 25% van de subgroepen een score onder 3.8 behaalden, wat wijst op het ‘eerder niet’ of ‘niet’ aanwezig zijn van een samenwerkingscultuur.



Figuur 2. Boxplot: verdeling scores samenwerkingscultuur binnen de informele subgroep

De resultaten van de multilevel pad-analyse toonden aan dat een hogere samenwerkingscultuur in de subgroep significant gerelateerd is aan een hogere betrokkenheid tot de organisatie en jobtevredenheid. Daarnaast bevestigden de resultaten de tweede hypothese met betrekking tot een mediatie-effect, gezien affectieve betrokkenheid tot de school de link tussen samenwerkingscultuur en jobtevredenheid volledig verklaarde. Ten slotte werd ook de derde hypothese bevestigd. Er is een modererend effect van individuele opvattingen omtrent samenwerking op de relatie tussen samenwerkingscultuur en betrokkenheid tot de school. In andere woorden, de relatie tussen samenwerkingscultuur en affectieve betrokkenheid wordt sterker naarmate de individuele opvattingen omtrent samenwerking positiever zijn. Figuur 2 biedt een overzicht van het finale model van de multilevel pad-analyse.



Noot: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Figuur 3. Finaal multilevel pad-analyse model

5. Conclusie en discussie

Afgelopen decennia werden de voordelen van een samenwerkingscultuur voor scholen uitvoerig beschreven. Zo werd reeds aangegeven dat een cultuur waarin waarden, normen en praktijken van samenwerking centraal staan, voordelen met zich meebrengt voor zowel de individuele leraar als de school als organisatie. Echter, weinig empirisch onderzoek heeft zich toegelegd op het onderzoeken van samenwerkingscultuur in secundaire scholen. Deze studie wou hieraan tegemoet komen door enerzijds de conceptualisering en meting ervan te evalueren, maar ook door de link met jobtevredenheid verder te onderzoeken.

Een van de belangrijke conclusies van deze studie is dat de individuele percepties van leraren over de samenwerkingscultuur homogener zijn binnen de informele subgroep in vergelijking met de percepties binnen het volledige schoolteam. Deze conclusie sluit aan bij de assumptie dat cultuur ontwikkeld, uitgedrukt en in stand gehouden wordt in de dagdagelijkse interacties die geconcentreerd zijn in subgroepen, waardoor subculturen ontstaan binnen het bredere team. Gezien eerder onderzoek reeds aangetoond heeft dat individuen het meest beïnvloed worden door wat er gebeurt in hun nabije sociale omgeving, is het van cruciaal belang dat zowel onderwijskundig als organisatieonderzoek rekening houdt met het feit dat werkcondities, zoals samenwerkingscultuur, kunnen verschillen tussen de subgroepen binnen een school.

Om informele subgroepen te identificeren, werd gebruik gemaakt van het sociaal netwerk binnen het schoolteam, namelijk de werkgerelateerde interacties tussen leraren. De interesse in sociale netwerken en de bijhorende analyse technieken zijn de laatste decennia exponentieel toegenomen (Borgatti & Foster, 2003). Deze studie vergrootte niet enkel het inzicht in de sociale structuur in schoolteams, maar toonde ook de verwevenheid van het socio-structurele en het culturele aspect in school teams aan.

Ten tweede toonde deze studie aan dat de samenwerkingscultuur in de nabije sociale omgeving, namelijk de informele subgroep, van een leerkracht wel degelijk gerelateerd is aan een hogere

jobtevredenheid. Daarenboven kan de relatie tussen samenwerkingscultuur en jobtevredenheid volledig verklaard worden door de betrokkenheid van een leerkracht tot de school als organisatie. Met andere woorden, indien er meer samengewerkt wordt in de nabije omgeving van een leerkracht, dan zal de leerkracht zich meer betrokken voelen tot de school wat dan weer gelinkt kan worden aan hogere gevoelens van tevredenheid. Ten slotte wordt de relatie tussen samenwerkingscultuur en affectieve betrokkenheid tot de organisatie gemodereerd door individuele opvattingen over samenwerken. In andere woorden, wanneer een leerkracht zelf positieve opvattingen inzake samenwerking heeft, zal de mate van samenwerking binnen de informele subgroep sterker positief samenhangen met de betrokkenheid tot de school.

Op basis van deze conclusies kunnen enkele beleidsrelevante suggesties geformuleerd worden. Gezien eerder onderzoek het belang van de jobtevredenheid voor de loopbaanbeslissingen reeds uitgebreid aantoonde, en er aangegeven werd dat het lerarentekort de komende jaren zal toenemen, is het van cruciaal belang om te onderzoeken of en in welke mate bepaalde werkcondities bijdragen tot deze jobattitude. Deze studie toonde aan dat investeren in een samenwerkingscultuur een meerwaarde kan bieden voor de jobtevredenheid van leraren. Echter, er zijn geen simpele antwoorden of richtlijnen over hoe scholen een samenwerkingscultuur kunnen ontwikkelen (Waldron & McLeskey, 2010). Fullan (2007) gaf aan dat het zelfs meerdere jaren kan duren om een nieuwe cultuur te installeren in een school. Desalniettemin kunnen, op basis van bestaande literatuur, enkele belangrijke aspecten geïdentificeerd worden die kunnen bijdragen tot het creëren van een samenwerkingscultuur. Zo blijkt uit verschillende studies dat leiderschap een belangrijke rol speelt, meer bepaald transformationeel leiderschap en gedeeld leiderschap (e.g. Demir, 2008; Leithwood & Jantzi, 1990; Woods & Weasmer, 1997). Daarnaast werd aangegeven dat er structurele mogelijkheden aanwezig dienen te zijn, zoals een aangepaste schoolinfrastructuur, maar ook uurroosters die samenwerkingspraktijken mogelijk maken.

Ten slotte kunnen er nog drie bezorgdheden inzake het ontwikkelen en in stand houden van een samenwerkingscultuur geformuleerd worden. Deze drie bezorgdheden kunnen gerelateerd worden aan drie vormen van schoolcultuur die door Hargreaves (1994) beschreven werden, namelijk individualisme, balkanisering en geforceerde collegialiteit. Individualisme reflecteert een schoolcultuur waarin weinig teamleden geconnecteerd zijn. Bij een samenwerkingscultuur is het echter van cruciaal belang om isolatie van individuen te vermijden. Niet enkel zorgen frequente interacties voor het ontwikkelen en in stand houden van een cultuur, de interacties zelf dragen bij tot de inhoudelijke invulling van een samenwerkingscultuur. Flores (2004) gaf aan dat geïsoleerde leraren geen toegang hebben tot samenwerking en dus ook geen feedback, sociale steun of hulp van hun collega's kunnen ontvangen. Ten tweede zagen we in deze studie dat samenwerkingscultuur homogener is binnen de informele subgroepen, en er in mindere mate homogeniteit is over het volledige schoolteam. Schoolleiders moeten er zich dus van bewust zijn dat hun team doorgaans virtueel verdeeld is in (informele) subgroepen en dat de cultuur binnen deze subgroepen kan verschillen. Op basis van Hargreaves (1994) kan dit gelinkt worden aan een balkaniseerde schoolcultuur, namelijk het feit dat er een substantiële samenwerkingscultuur is binnen de subgroep, maar dat de samenwerking tussen deze subgroepen uitblijft en er dus geen algemene samenwerkingscultuur binnen het team aanwezig is. Indien er weinig samenwerking is tussen leden van verschillende subgroepen, betekent dit ook dat er weinig middelen zoals informatie en expertise uitgewisseld worden tussen verschillende subgroepen (Flores, 2004). Dit kan als gevolg hebben dat nieuwe inzichten geen ingang vinden tot de subgroep, wat zowel nefast kan zijn voor het individuele functioneren van leraren, maar bijvoorbeeld ook voor schoolontwikkelingsprocessen. Ten derde kan

er op basis van de resultaten ook geconcludeerd worden dat niet enkel de samenwerkingscultuur zelf, maar ook individuele opvattingen over samenwerking een rol spelen. Wanneer waarden, normen en praktijken van samenwerking opgelegd worden, maar de individuele opvattingen van leraren hier niet bij aansluiten, dan ontstaat er zogenaamde 'geforceerde collegialiteit' (Hargreaves, 1994). In dit geval heeft samenwerking weinig impact op het functioneren van leerkrachten, maar kan het wel gezien worden als 'een fase in de reis van individuele, naar gebalkaniseerde, naar meer cultureel ingebedde vormen van samenwerking en collegialiteit' (Day, 1999, p. 18). Ten slotte duidt dit op het belang van contextuele consonantie, namelijk het overeenstemmen van individuele opvattingen met de cultuur binnen werkcontext (Vancouver & Schmitt, 1991). Studies hebben echter aangegeven dat door het expliciteren van deze opvattingen en percepties, schoolteamleden hierover kunnen overleggen en discussiëren, waardoor een betere afstemming tussen leraar en werkcontext ontstaat (Bidwel, 2000; 2001).

Referenties

- Argyris, C. (1957). The individual and organization: Some problems of mutual adjustment. *Administrative Science Quarterly*, 1-24.
- Barczak, G., Lassk, F., & Mulki, J. (2010). Antecedents of Team Creativity: An Examination of Team Emotional Intelligence, Team Trust and Collaborative Culture. *Creativity and Innovation Management*, 4, 332-345.
- Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Organizational culture and job satisfaction: A review. *International Review of Management and Marketing*, 4(2), 132-149.
- Bidwell, C. E. (2000). School as context and construction. In M.T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 15-36). New York, NY: Springer.
- Bidwell, C. E. (2001). Analyzing schools as organizations: Long-term permanence and short-term change. *Sociology of Education*, 100-114.
- Borgatti, S. P., Carley, K. M., & Krackhardt, D. (2006). On the robustness of centrality measures under conditions of imperfect data. *Social networks*, 28(2), 124-136.
- Borgatti, S. P., & Foster, P. C. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of management*, 29(6), 991-1013.
- Buitendach, J. H., & De Witte, H. (2005). Job insecurity, extrinsic and intrinsic job satisfaction and affective organizational commitment of maintenance workers in a parastatal. *South African Journal of Business Management*, 36(2), 27-37.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L., & Rubinacci, A. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. *European journal of psychology of education*, 18(1), 15-31.
- Coburn, C. E., & Russell, J. L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(3), 203-235.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Hove: Psychology Press.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2010). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- Dumay, X. (2009). Origins and consequences of schools' organizational culture for student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 523-555.
- Finnegan, J.E. (2000). The impact of person and organizational values on organizational commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 149-169.

- Flores, M. A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7(4), 297-318.
- Grossman, P. L., & Stodolsky, S. S. (1995). Content as context: The role of school subjects in secondary school teaching. *Educational researcher*, 24(8), 5-23.
- Frank, K. A. (1995). Identifying cohesive subgroups. *Social Networks*, 17(1), 27-56.
- Frank, K. A. (1996). Mapping interactions within and between cohesive subgroups. *Social networks*, 18(2), 93-119.
- Frank, K. A., & Yasumoto, J. Y. (1998). Linking action to social structure within a system: Social capital within and between subgroups 1. *American journal of sociology*, 104(3), 642-686.
- Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change. Routledge.
- Goddard, Y., Goddard, R., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *The Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement. *Nassp Bulletin*, 89(645), 43-55.
- Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, D. H., & Hargreaves, D. (2006). *Social relations in a secondary school*. Routledge.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American educational research journal*, 38(3), 499-534.
- Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our schools*. Scranton, PA: Harper Collins Publishers.
- Kossinets, G. (2006). Effects of missing data in social networks. *Social networks*, 28(3), 247-268.
- Lauver, K. J., & Kristof-Brown, A. (2001). Distinguishing between employees' perceptions of person–job and person–organization fit. *Journal of Vocational Behavior*, 59(3), 454-470.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School effectiveness and school improvement*, 10(4), 451-479.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Lieberman, A. (1990). *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. Bristol: The Falmer Press.

Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Innovating and Evaluating Science Education: NSF Evaluation Forums, 1992-94*, 67.

Lock, P., & Crawford, J. (1999). The Relationship between Commitment and Organizational Culture, Subculture, Leadership Style and Job Satisfaction in Organizational Change and Development. *Leadership and Organizational Development Journal*, 20(1), 365-373.

Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational evaluation and policy analysis*, 19(3), 245-275.

McLaughlin, T. H. (1992). The ethics of separate schools. *Ethics, ethnicity and education*, 114-136.

Meredith, C., Struyve, C. & Gielen, S. (2013). *Schoolteamvragenlijst: instrumentontwikkeling en steekproeftrekking*. Steunpunt voor Studie- en schoolloopbanen, Leuven.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, 1(1), 61-89.

Morey, N. C., & Luthans, F. (1991). The use of dyadic alliances in informal organization: An ethnographic study. *Human Relations*, 44(6), 597-618.

Muthén, B. O., & Muthén, L. K. (2012). Mplus Version 7: User's guide. *Los Angeles, CA: Muthén & Muthén*.

O'Reilly, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of management Journal*, 34(3), 487-516.

Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68(3), 217-236.

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and teacher education*, 27(1), 116-126.

Rosenberg, M. (1977). Contextual dissonance effects: nature and causes. *Psychiatry*, 40, 205-217.

Sackmann, S. A. (1992). Culture and subcultures: An analysis of organizational knowledge. *Administrative science quarterly*, 140-161.

Siskin, L. S. (1991). Departments as different worlds: Subject subcultures in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 134-160.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences* (Vol. 3). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Strahan, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. *The Elementary School Journal*, 104(2), 127-146.
- Sveiby, K. E., & Simons, R. (2002). Collaborative climate and effectiveness of knowledge work-an empirical study. *Journal of Knowledge Management*, 6(5), 420-433.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational administration*, 39(4), 308-331.
- Vancouver, J. B., & Schmitt, N. W. (1991). An exploratory examination of person-organization fit: Organizational goal congruence. *Personnel psychology*, 44(2), 333-352.
- Van Maanen, J. (1979). The fact of fiction in organizational ethnography. *Administrative science quarterly*, 539-550.
- Verquer, M. L., Beehr, T. A., & Wagner, S. H. (2003). A meta-analysis of relations between person-organization fit and work attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 473-489.
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74.
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications* (Vol. 8). Cambridge university press.
- Wellman, B., & Frank, K. (2001). Network capital in a multilevel world: Getting support from personal communities. *Social capital: Theory and research*, 233-273.
- White, H. C., Boorman, S. A., & Breiger, R. L. (1976). Social structure from multiple networks. I. Blockmodels of roles and positions. *American journal of sociology*, 730-780.
- Woods, A.M., & Weasmer, J. (2002). Maintaining Job Satisfaction: Engaging Professionals as Active Participants. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(4), 186-189.
- Yang, J. T. (2007). Knowledge sharing: Investigating appropriate leadership roles and collaborative culture. *Tourism Management*, 28(2), 530-543.
- Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of educational administration*, 40(4), 368-389.